

# EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS DESDE LA POLÍTICA DE PERFECCIONAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

## ASSESSING SPEAKING IN ENGLISH WITHIN THE IMPROVEMENT POLICY OF THIS LANGUAGE IN CUBAN HIGHER EDUCATION

MSc. Ioani García Fernández<sup>1</sup>, [igfernandez@ucf.edu.cu](mailto:igfernandez@ucf.edu.cu)

Dra. C. Claudia Harsch<sup>2</sup>, [harsch@uni-bremen.de](mailto:harsch@uni-bremen.de)

MSc. Ivonne Collada Peña<sup>3</sup>, [yvonne@uci.cu](mailto:yvonne@uci.cu)

Dr. C. Pedro Castro Álvarez<sup>4</sup>, [pcastro@uci.cu](mailto:pcastro@uci.cu)†

Dra. C. Tamara Gutiérrez Baffill<sup>5</sup> [tamara@upr.edu.cu](mailto:tamara@upr.edu.cu)

Dr. C. Eduardo Pérez Novo<sup>6</sup> [eperez@ucf.edu.cu](mailto:eperez@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Profesora de idioma inglés. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos. Cuba.

<sup>2</sup>Directora del Centro de Idiomas. Universidad de Bremen. Bremen. Alemania.

<sup>3</sup>Directora del Centro de Idiomas. Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana. Cuba.

<sup>4</sup>Subdirector del Centro de Idiomas. Universidad de las Ciencias Informáticas., La Habana. Cuba.

<sup>5</sup>Directora del Centro de Idiomas. Universidad of Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”. Pinar del Río. Cuba.

<sup>6</sup>Director del Centro de Idiomas. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos. Cuba.

### Resumen

La evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un aspecto relevante dentro de la política de perfeccionamiento de este idioma en la educación superior cubana. Los autores de este trabajo, miembros de la Red Cubana de Evaluación de Idiomas en la Educación Superior Cubana, diseñaron y elaboraron tareas, así como una escala analítica de calificación para evaluar el desempeño de los estudiantes en la habilidad de expresión oral en inglés en el nivel universitario. Este aspecto forma parte de las prioridades de la red, que incluye a especialistas de todas las universidades cubanas, lideradas por la Universidad de Ciencias Informáticas y con el asesoramiento de la doctora Claudia Harsch de la Universidad de Bremen, Alemania. El propósito de este trabajo es describir los resultados alcanzados hasta el momento en el diseño de tareas para evaluar la habilidad de expresión oral en inglés y su correspondiente escala de calificación. Para lograr este objetivo, se realizaron varios talleres de carácter teórico-práctico, en los que se elaboraron las tareas y las escalas. Como principal resultado, se obtuvo una propuesta de tarea para evaluar la expresión oral que incluye tanto la producción como la interacción oral. Asimismo, se elaboró una escala analítica de calificación, basada en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y adaptada al contexto cubano. Este trabajo es un resultado parcial de aproximadamente cuatro años de arduo trabajo en equipo que aún está en proceso.

Palabras clave: evaluación, expresión oral, tareas, escala de calificación, política de perfeccionamiento

## **Abstract**

Assessing English learning as a foreign language is a relevant aspect within the policy for improving the English language learning in Cuban higher education. The authors of this paper, members of the Cuban Language Assessment Network in Higher Education, designed tasks, as well as an analytical rating scale to evaluate the student's performance in English speaking skill at university level. This aspect is part of the priorities of the network, which includes specialists from all the Cuban universities, led by the University of Informatics Sciences and guided by Claudia Harsch, PhD, from the University of Bremen, Germany. The purpose of this paper is to describe the results achieved so far in the tasks design to evaluate English speaking skill and its corresponding rating scale. To achieve this objective, several workshops of a theoretical-practical nature were held, which came up with the tasks and the scales. As the main result, a task proposal was obtained to evaluate speaking skill that includes both production and interaction. Similarly, an analytical rating scale was developed, based on the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages and adapted to the Cuban context. This paper is the result of around four years of hard-teamwork which is still in progress.

Key words: assessment, speaking, tasks, rating scale, improvement policy

## **Introducción**

La educación superior cubana inició un proceso de transformación de la enseñanza del inglés en el año 2015. Con el objetivo de organizar este proceso se elaboró una nueva política: "*Política de perfeccionamiento del proceso de formación en inglés en la educación superior cubana*". Esta tiene como objetivo principal elevar la competencia comunicativa en inglés de todos los graduados universitarios cubanos mediante el establecimiento del nivel B1 (Consejo de Europa, 2001) como requisito de graduación para todos los estudiantes universitarios.

La implementación de esta nueva política lingüística en la educación superior cubana implica la existencia de un sistema de certificación confiable, válido y estandarizado. En el mundo existen varios exámenes que cumplen con esos requisitos (IELTS, TOEFL, Aptis, etc, sin embargo, no son gratuitos y considerando que en Cuba la educación es gratuita para todos, no fue posible emplear ninguno de ellos. Para dar solución a esta problemática en el año 2017 se creó la Red Cubana de Evaluación de Idiomas en la Educación Superior (CLAN por sus siglas en inglés) para desarrollar un sistema de certificación que evaluara la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes universitarios cubanos. El CLAN está compuesto por profesores de vasta experiencia y algunos más jóvenes representando a la gran mayoría de las universidades cubanas.

Para cumplir con el objetivo para el cual fue creado, el CLAN diseña el proyecto: "*Desarrollo de un sistema de certificación de dominio del inglés para la educación superior cubana*" y asume como principal referente metodológico al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER) (Consejo de Europa, 2001). El proyecto está liderado por la Universidad de Ciencias Informáticas y es asesorado por la Dra. C. Claudia Harsch, Directora del Centro de Idiomas de la Universidad de Bremen en Alemania; quien a su vez es miembro experto de la Asociación Europea de Evaluación de Idiomas (EALTA). Asimismo, también recibe el apoyo del Ministerio de Educación Superior (MES), el Programa de Desarrollo de una Red de

Cooperación Universitaria, VLIR ICT, del Consejo Británico en Cuba. Entre las acciones del proyecto y la labor del CLAN ha estado el diseño de tareas específicas para evaluar cada una de las cuatro macro habilidades lingüísticas, así como las escalas de calificación para evaluar las habilidades productivas, entre otras. Este trabajo centrará su atención en mostrar la labor realizada y los logros alcanzados hasta el momento en relación con una de las habilidades productivas: la expresión oral, específicamente en el diseño de las tareas para evaluarla y su correspondiente escala de calificación.

### **Desarrollo**

El proceso de toma de decisiones y de elaboración de las tareas para evaluar la expresión oral pasó por diferentes etapas. Primero, se llevó a cabo un proceso de alfabetización en evaluación para todos los miembros del proyecto; una vez que se familiarizaron con la teoría y pudieron manejar la terminología necesaria, las condiciones estuvieron creadas para comenzar a elaborar las Especificaciones del Examen y las Pautas para el Desarrollo y la Redacción de los incisos. Ambos documentos fueron fundamentales para el posterior diseño de las tareas y la escala de calificación.

### ***Metodología empleada en el diseño de las tareas y la escala de calificación.***

Se siguió un enfoque iterativo en la investigación que incorpora un proceso cíclico de diseño, evaluación y revisión (Piccardo et al. 2019: 28), (Van den Akker et. al. 2006), (Harsh y Martin, 2012) para desarrollar, validar y revisar la escala de calificación. Para la validación se consideró igualmente el enfoque de métodos mixtos de tres fases (cualitativo y cuantitativo) descrito por Creswell (2009). Además, se emplearon métodos del nivel teórico, entre ellos el histórico-lógico y el analítico-sintético, con el fin de determinar diferentes enfoques y tendencias aplicadas o seguidas por expertos en otros entornos al contextualizar el MCER y alinear un examen al mismo. Asimismo, se empleó el análisis de documentos dentro de los métodos empíricos. Este fue uno de los métodos más empleados teniendo en cuenta la exhaustiva revisión realizada de diferentes tipos de exámenes, marcos de referencia, escalas de calificación y bibliografía especializada. En la fase intuitiva (North y Piccardo, 2017), como se establece en el MCER: “*los métodos intuitivos no requieren ninguna recopilación de datos estructurados, solo la interpretación de principios de la experiencia*” (Consejo de Europa, 2001) un equipo de seis evaluadores revisó diferentes escalas de calificación diseñadas para reconocidos exámenes internacionales:

- la escala de calificación Aptis Speaking (Fairbairn y Dunlea, 2017)
- los descriptores de las bandas de expresión oral del IELTS (IELTS, 2018)
- las rúbricas de expresión oral independiente del TOEFL (TOEFL, 2019)
- la Escala global de Pearson de los objetivos de aprendizaje del inglés para inglés académico (GSE, 2019)
- el volumen complementario del MCER (MCER/CV) (Consejo de Europa, 2018) (principal referencia utilizada)

Estas escalas fueron seleccionadas porque han sido consultadas y utilizadas como referencia por la mayoría de los profesores de inglés en las universidades cubanas desde que comenzó la nueva política y son bien conocidas y empleadas igualmente a nivel mundial. Luego de revisar estas escalas existentes, se siguió un proceso de selección de los descriptores que mejor se adaptaban al contexto cubano, así como un proceso de adaptación y discusión sobre dichos descriptores.

Posteriormente, en la primera ronda de la fase cualitativa, un grupo mayor de evaluadores (27) inició la validación de esos descriptores. Los evaluadores analizaron cada uno de ellos individualmente e incluso los utilizaron en la primera pre-prueba para calificar el desempeño de algunos estudiantes (6), durante el primer intento de pilotaje de las tareas. Esto es lo que se ha logrado hasta ahora, el siguiente paso puede incluir la revisión y reformulación de los descriptores.

### ***Características y estructura de las tareas para evaluar la expresión oral***

Entre los tres desafíos mencionados por O'Malley y Pierce (1996: 58) que enfrentan los profesores al evaluar el lenguaje oral están: seleccionar actividades y determinar los criterios de evaluación. También es necesario considerar que comparada con las otras habilidades, la expresión oral es la más difícil de evaluar (Taufiqulloh, 2012). Teniendo en cuenta lo anterior se elaboraron primeramente las Especificaciones del examen y las Pautas para el Desarrollo y la Redacción de los incisos. Igualmente, se tuvo en cuenta que las tareas debían estar dirigidas a satisfacer las exigencias curriculares de los graduados de educación superior en Cuba. Del mismo modo, se consideraron las etapas enunciadas por Carroll y Hall (1985) en el diseño de un examen oral, así como, los criterios de validez, confiabilidad y factibilidad.

La Política de perfeccionamiento del inglés elaborada por el MES estableció el nivel B1 como el necesario para acreditar el requisito de graduación, sin embargo, en tanto se tengan garantizadas todas las condiciones se acordó aprobar el nivel A2 como el nivel a acreditar de forma temporal. Es por ello, que las tareas que conforman el examen deben cubrir los objetivos de aprendizaje de estos dos niveles. En las especificaciones del examen, se explicó claramente la necesidad de expresar las instrucciones de manera que los estudiantes de A2 también pudieran comprenderlas.

Otro aspecto en el que se tomaron decisiones fue el tipo de tareas a elaborar. Las mismas fueron concebidas de dos tipos fundamentales: interactivas (sección 1 y 2) y productivas (sección 3). En la sección 1 los alumnos se enfrentarán a una entrevista (interacción con el interlocutor), en la sección 2 una interacción con otro estudiante y en la sección 3 realizarán un monólogo. Igualmente, las tareas deben ser coherentes con los objetivos de la enseñanza, para que los estudiantes estén familiarizados con el tipo de tareas que tendrán que enfrentar en el examen. Esta también es una forma de considerar los factores cognitivos que el MCER describe como influyentes en la "*dificultad potencial de una tarea determinada para un alumno en particular*" (Consejo de Europa, 2001: 160). La familiaridad con la tarea minimiza la carga cognitiva y puede facilitar una resolución exitosa de la tarea.

Del mismo modo, se determinó que las tareas cumplieran con los criterios del enfoque comunicativo. En este sentido, y de acuerdo con el criterio de autenticidad, las tareas debían reflejar un uso del idioma extranjero en situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes. Es por ello, que se consideraron los dominios personal, público, ocupacional y educativo (Consejo de Europa, 2001) que satisfacen las necesidades de los estudiantes en los distintos contextos.

En cuanto a los posibles temas a abordar en la prueba, estos se debían corresponder con los niveles a evaluar: A2 y B1.

- Los del A2 son de naturaleza general, considerando temas cotidianos que fueran cercanos a los estudiantes; concretos y accesibles a un público general.

- Los temas del B1 también son generales, pero además incluyen temas profesionales y académicos. Deben ser igualmente accesibles para un público general, incluidos temas concretos y algunos abstractos.

Existen un grupo de temáticas que fueron consideradas tabú y no debían ser abordadas en las tareas, ya que podrían angustiar a los estudiantes en el examen (por ejemplo, religión, política, muerte, sexualidad, abuso, catástrofes naturales y COVID-19).

Finalmente, después de varios talleres donde los integrantes del proyecto pasaron por un período de formación y trabajo intensivo, el examen oral quedó conformado en tres secciones:

1. una entrevista (interacción entre el interlocutor y los estudiantes)
2. una interacción entre los estudiantes (entrevistas, debates, juegos de roles, tareas de resolución de problemas).
3. un monólogo (presentaciones, narración, informes, descripciones) donde se incluyen preguntas de apoyo.

Como parte de los requerimientos del examen, se diseñó la Guía del Interlocutor (GI). Esta es una herramienta indispensable que ayuda a los interlocutores (profesores) a garantizar la homogeneidad en la estructura de las tareas en el momento de la aplicación de la prueba. Este documento comprende un “warm up” y las tres secciones del examen, en el que se establecen las preguntas de apoyo que el interlocutor utilizará cuando sea necesario. También asegura el uso de instrucciones estandarizadas ya que cada sección tiene las suyas propias claramente establecidas junto al tiempo aproximado para cada tarea. Además, la GI deja pocas posibilidades a la improvisación porque en ella deben incluirse todas las posibles preguntas, lo que garantiza además la justeza para todos los examinados. En el anexo 1 se muestra un ejemplo de GI donde se muestran las tres etapas del examen oral.

### ***Proceso de elaboración de la escala de calificación***

La primera decisión que se tomó fue diseñar una *escala analítica* que brindara mayores niveles de confiabilidad ya que los estudiantes obtienen varias puntuaciones según los diferentes criterios (Nakatsuhara, 2007; Knoch, 2011). Además, este tipo de escala conlleva más beneficios desde el punto de vista pedagógico (Hughes, 2003).

El siguiente paso fue determinar los criterios y los niveles a incluir en la escala. Esta fase se llevó a cabo mediante trabajo en grupo y se decidió no utilizar el criterio de Cumplimiento de la Tarea (Task Achievement TA) como criterio separado, considerando que difiere para las distintas tareas; luego se decidió incluirlo en la descripción de otros criterios. Finalmente, los criterios seleccionados fueron:

- *Interacción*: considerar el logro de la tarea para el juego de roles, negociación de significado, tomar turnos, seguir y mantener el hilo de la conversación; aspectos sociolingüísticos y pragmáticos, cumplimiento de la meta (juego de roles).
- *Coherencia/fluidez*: considerar el logro de la tarea para el monólogo, la organización, la progresión del tema, el desarrollo del argumento, los elementos de cohesión, dirigirse adecuadamente al auditorio objetivo, las habilidades de presentación (mantener el contacto visual, el lenguaje corporal, "hacerlo interesante").
- *Vocabulario*: considerando rango y precisión.
- *Gramática*: considerando rango y precisión.
- *Pronunciación*: teniendo en cuenta el acento, el ritmo y la entonación.

Los niveles a incluir en la escala fueron determinados por la Política del Ministerio y los objetivos curriculares (A2 y B1). Sin embargo, durante el proceso de construcción se decidió incorporar niveles plus para “*proporcionar más orientación y precisión sin hacer la escala demasiado granular*” (Harsch et al. 2020: 89). En este sentido, la escala cubre niveles desde el A1+ hasta el B1+. Fue un desafío escribir una descripción de los niveles plus, ya que el MCER, que es el marco de referencia principal, no describe estos niveles. Una vez decididos estos dos elementos previos y cardinales, un grupo de seis evaluadores revisó las escalas de calificación existentes para seleccionar los descriptores más adecuados al contexto cubano y los que pudieran cumplirse con respecto a los planes de estudio.

El proceso de revisión pasó por varias sesiones de trabajo en grupo, tratando de identificar los más relevantes y al mismo tiempo adaptarlos cuando fuera necesario. Durante la revisión del MCER/CV que se tomó como referencia principal se afrontaron algunas dificultades pues se presentan varias escalas en diferentes lugares del documento. También existen diferentes categorizaciones (es decir, la categorización de la cuadrícula de evaluación difiere de la categorización que aparece en la escala general del sistema). Además, se observan inconsistencias en la redacción de los descriptores en varias escalas y/o niveles. Se percibió que algunas escalas abordan aspectos y términos similares, pero utilizan una redacción diferente en los descriptores (Harsch et al, 2020). Este proceso terminó con la obtención de una escala preliminar que fue sometida a modificación en la que fue necesario crear algunos descriptores por parte del grupo de expertos, principalmente los niveles plus (A1+, A2+ y B1+).

Durante el 7mo taller tuvo lugar la primera ronda de la fase cualitativa. Un grupo de 27 integrantes del CLAN realizó una actividad de sorteo y clasificación con los descriptores diseñados. Como logro principal, hubo una coincidencia del 100% entre todos los participantes en la identificación de cada descriptor de acuerdo con los cinco criterios seleccionados. Sin embargo, al colocar esos descriptores en su nivel correspondiente, los resultados mostraron cierta inconsistencia. La mayoría coincidió en la identificación de los niveles generales, pero hubo mucha más variación en los niveles plus. Además, los niveles intermedios (A2 y A2+) también fueron difíciles de ubicar correctamente, sin embargo, los descriptores para los niveles B1 y B1 +, fueron ubicados sin muchas dificultades. Estos resultados, mostraron que hubo falta de comprensión de algunos descriptores, en algunos casos debido a su redacción (ciertos términos utilizados no fueron del todo claros para todos los evaluadores) por lo tanto, los siguientes pasos deben dedicarse a la revisión y reformulación de algunos descriptores. En el anexo 2 se muestra la escala de calificación elaborada hasta el momento y que es susceptible de modificarse.

### **Conclusiones**

La Política de perfeccionamiento del proceso de formación en inglés en la educación superior cubana ha supuesto un arduo trabajo de alfabetización en temas de evaluación para un gran número de profesores de inglés en todo el país, en aras de hacer frente a la contextualización del MCER en Cuba. Igualmente, ha abierto un camino en el desarrollo de escalas de evaluación y exámenes en Cuba.

Este trabajo ha demostrado los resultados obtenidos hasta el momento en el proceso de desarrollo de una prueba de expresión oral y su correspondiente escala de calificación para la evaluación de esa habilidad en la Educación Superior cubana. Dentro de este proceso de revisión de las escalas de calificación existentes, se ha realizado una reformulación y adaptación de descriptores.

El desarrollo de una escala de calificación es un proceso que comprende varias rondas de revisiones hasta obtener un producto final de alta calidad. La creación de esta escala de calificación para la expresión oral dentro del Sistema de Certificación Cubano basada en el MCER, ha demostrado ser un ejemplo de ello.

### **Referencias bibliográficas**

- Carroll, B. J., & Hall, P. J. (1985). *Make Your Own Language Tests: A Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. London: Pergamon Institute of English.
- Chapelle, C. A., & Voss, E. (Eds.). (2021). *Validity Argument in Language Testing: Case Studies of Validation Research*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/9781108669849>
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Retrieved from [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* / J.W. Creswell.
- Fairbairn, J., & Dunlea, J. (2017). *Aptis Technical Report Speaking and Writing Rating Scales Revision TR/2017/001 (Technical Report)*. British Council. Retrieved from [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/aptis\\_scale\\_revision\\_layout.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/aptis_scale_revision_layout.pdf).
- GSE Learning Objectives for Academic English. (2019). *Flipping Book*. Retrieved from <https://online.flippingbook.com/view/990489/?sharedOn=>.
- Harsch, C., Collada Peña, I., Gutiérrez Baffil, T., Castro Álvarez, P., & García Fernández, I. (2020). Interpretation of the CEFR Companion Volume for developing rating scales in Cuban higher education. *CEFR Journal- Research and Practice*, 3. Retrieved from <https://cefrjapan.net/publications/journal>.
- Harsch, C., & Martin, G. (2012). Adapting CEF-descriptors for rating purposes: Validation by a combined rater training and scale revision approach. *Assessing Writing*, 17, 228–250.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers Second Edition (Second Edition)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from [https://www.academia.edu/36099772/Testing\\_for\\_Language\\_Teachers\\_Second\\_Edition](https://www.academia.edu/36099772/Testing_for_Language_Teachers_Second_Edition)
- IELTS. (2018). *IELTS Speaking: band descriptors (public version)*. Retrieved from <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx?la=en>. (accessed 12 February 2020).
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16, 81–96. doi: 10.1016/j.asw.2011.02.003.
- Nakatsuhara, F. (2007). Developing a Rating Scale to Assess English Speaking Skills of Japanese Upper-secondary Students. *Language & Linguistics*, 9, 83–103.
- North, B., & Piccardo, E. (2017). North, B. & Enrica, P. (2017). *Mediation and the social and linguistic integration of migrants: updating the CEFR descriptors: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learner: Practical Approaches for Teachers*. White Plains, NY: Addison Wesley.

- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15, 17–36. doi:10.20368/1971-8829/1612.
- Taufiqulloh, S. dan. (2012). DESIGNING SPEAKING TEST. *Eksplanasi*, 4(8). Retrieved from <https://www.journal.kopertis6.or.id/index.php/eks/article/view/74>.
- TOEFL Scores (For Teachers, Advisors and Agents). (2019). Retrieved September 29, 2019, from <https://www.ets.org/toefl/teachers-advisors-agents/scores>.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. Routledge, London. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/313101919\\_Introducing\\_educational\\_design\\_research](https://www.researchgate.net/publication/313101919_Introducing_educational_design_research).

## Anexos

### Anexo 1

#### Speaking test 1

#### Interlocutor Guide Speaking Tasks

Hello. My name's ... (*the Interlocutor introduces him/herself*). My colleague... (*name of the colleague*) ... is just going to listen.

This speaking test has three parts: first, an interview, later a conversation between you two and finally, each of you is going to talk about a topic individually.

#### Part 1 (Interview) 5 min

<p><b>To candidate A</b>          What's your name?          Can you show me your ID?</p>	<p><b>To candidate B</b>          And what's your name?          Can you show me your ID?</p>
---	---

I would like to ask some questions to both of you. Is that OK?

#### Interview Questions

*Use questions according to the task organization*

Let's talk about entertainment, television shows, movies, series, etc.

CANDIDATE A	CANDIDATE B
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Why do young people like to watch TV series? 1.1. Do you like TV series or shows? Why?</li> <li>2. Can you briefly retell the plot of your favourite TV show? 2.1. What's your favourite TV show about?</li> <li>3. What is your favorite actor/actress like? 3.1. Can you describe your favorite actor/actress?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. What was your favourite movie as a kid? Why? 1.1 When you were a child, did you have a favorite movie? Why did you like it?</li> <li>2. What are the positive and negative aspects of reality shows? 2.1. What is your opinion about reality shows?</li> <li>3. Do you think that soap operas are created for a female public? Why or Why not? 3.1. Are soap operas only for women? What's your opinion?</li> </ol>
<p>Now let's talk about music.</p>	

<p>4. What music do young people like to listen to? 4.1. Do young people usually like rock music? Why?</p> <p>5. Compare the music you listened to when you were in high school and the music you listen to now. 5.1. What kinds of music do you prefer? Give reasons in each case.</p> <p>Thank you</p>	<p>4. What are the advantages and disadvantages of listening to music while doing your homework? 4.1. Do you like listening to music while studying? Why?</p> <p>5. If you were a famous singer, what would you do? 5.1. Imagine you are a famous singer and describe a typical day in your life.</p> <p>Thank you</p>
--	--

**Part 2 (Interaction) 5 min**

In this second part, you two will have a conversation. The cards explain the situation and everything you have to do.

You have one minute to prepare yourself for the conversation.

You cannot speak to your partner during the preparation time.

You may take notes but you may not read during the interaction.

*Give each student a card; remember that you cannot intervene in the conversation.*

CARD 1	CARD 2
<p>It's the 1<sup>st</sup> day of lessons and your professor of English gives you this situation. You just got back from the most exciting holidays of your life. You run into your best friend, who wants to know everything about it. Give your friend as many details as possible about this experience. Don't forget to ask your friend about his/her holidays as well.</p>	<p>It's the 1<sup>st</sup> day of lessons and your professor of English gives you this situation. The new academic course has just begun and you run into your best friend who got back from holidays and looks very happy. Ask him/her as many details as possible about this experience. Then answer his/her questions about your holidays.</p>

Thank you

**Part 3 (Monologue) 5 min**

Now each of you will talk about a topic individually.

The card explains the situation and gives you the instructions.

You have one minute to prepare your presentation.

You may take notes, but you may not read during the presentation.

You should speak for about TWO minutes.

*Give each student a card*

CARD 1	CARD 2
<p>You have just graduated and you are at a job interview. Your interviewer who is from Canada wants to know about your personal and professional expectations.</p>	<p>You are participating in an English speaking competition. You are asked to talk about your plans for next New Year's Eve.</p>

*If the student doesn't respond to the task properly, you can ask some follow up questions.*

Candidate A Follow up questions	Candidate B Follow up questions
<ul style="list-style-type: none"><li>• Where do you plan to live and work? Why?</li><li>• Is it important to you to have children? Explain.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• What food and drink do you plan to prepare?</li><li>• What people are you going to invite or visit?</li></ul>

This is the end of your exam.  
Thank you

## Anexo 2 Speaking Rating Scale

- Speaking Rating scale

	Interaction	Coherence and Fluency	Vocabulary (range and appropriateness)	Grammar (range and accuracy)	Pronunciation
B1+	Provides the information required in an interview including additional details. <i>May at points need a sympathetic interviewer.</i> Initiates, maintains and closes simple conversation with confidence and politeness. Reformulates responses/utterances and asks for clarification in order to keep the interaction going.	Uses a meaningful sequence of linked ideas relevant to the task, with adequate topic progression. Uses various cohesive means (referencing, pronouns) and devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, but not always appropriately. Establishes more complex relations between ideas, e.g. introduces a counter-argument, cause and consequence, cause and effect. <i>May show occasional pausing, false starts and reformulation.</i>	Uses a good range of topic-specific vocabulary related to the task. Uses vocabulary with reasonable precision. <i>May show occasional inaccurate word choices and collocations. Errors may occur when expressing more complex thoughts.</i>	Uses a good range of simple structures and features with generally good control though mother tongue influence may be noticeable. Shows some complex grammatical features and syntactical structures, although not always correctly. <i>Errors may occur, but it is clear what he/she is trying to express.</i>	Pronunciation hardly affects intelligibility. Mother tongue influence may be noticeable for pronunciation and intonation.
B1	Provides the information required in an interview. Is sometimes dependent on the interviewer in the interaction. Initiates, maintains and closes simple conversation with some hesitation, generally polite enough. <i>May repeat back what someone has said to confirm mutual understanding or ask for clarification.</i>	Mostly organizes ideas into a meaningful sequence, with adequate topic progression. Ideas are generally relevant to the task. Links a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points. <i>May show pausing, false starts and reformulation.</i>	Uses sufficient topic-specific vocabulary to express themselves on familiar topics. Shows appropriate use of a wide range of basic, frequent vocabulary. <i>Major errors may still occur when expressing more complex thoughts. May show hesitation and use circumlocution and occasional unclear expressions.</i>	Uses a range of simple grammatical features and sentence structures with reasonable accuracy. Attempts a limited range of complex sentence structures or complex grammatical features, though they may usually be incorrect. <i>In general, the interlocutor can interpret the errors correctly based on the context.</i>	Pronunciation is generally intelligible. Mother tongue influence is still evident for pronunciation and intonation.
A2+	Makes him/herself understood in an interview provided he/she can ask for clarification occasionally, and is given some help to express what he/she wants to. Understands enough to manage simple short	Produces a list of points that shows an attempt at organization and topic progression, with partial success. Ideas are not necessarily all relevant or all addressed. Uses the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a	Uses basic, frequent vocabulary to express themselves in routine everyday situations. <i>Shows inaccuracies in word choice and collocation that may occasionally cause strain for the listener.</i>	Uses simple sentence structures and basic grammatical features (such as continuous forms, modals, will-future). <i>Systematic mistakes may still occur; errors may sometimes cause strain on the listener, but it is usually</i>	Pronunciation is generally clear enough to be understood, with occasional strain on the interlocutor. Mother tongue influence is evident.

	conversations without undue effort.	story or describe something as a simple list of points. <i>May make evident pauses, false starts and reformulation.</i>	<i>May have to compromise the message and may use repetitions and circumlocutions.</i>	<i>clear what s/he is trying to say. May show attempts at more complex structures, but usually these are erroneous.</i>	
A2	Asks and answers questions, responds to simple statements and indicates when he/she is following. Handles very short social exchanges, showing polite forms of greeting and address, but is rarely able to understand enough to keep conversation going on his/her own accord. The interlocutor may have to reformulate the questions in order to be understood.	Produces a list of points that are mostly in a logical sequence; not all are necessarily connected or relevant. Links groups of words with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'. <i>May overuse connectors or attempt to use other cohesive devices unsuccessfully. Makes evident pauses, false starts and reformulation.</i>	Shows a limited range of concrete vocabulary and memorized phrases to express basic communicative needs and to communicate limited information. <i>Shows frequent inaccuracies in word choice and collocation that may cause strain for the listener.</i>	Shows simple sentence structures, with some memorized grammatical phrases and formulae. Still systematically makes basic grammar and syntax mistakes (e.g. tends to mix up tenses and forget to mark agreement), which the listener may misunderstand.	Pronunciation is generally clear enough to be understood, provided the interlocutor makes an effort. Pronunciation of familiar words is clear. Otherwise, pronunciation and intonation show a strong influence of mother tongue.
A1+	Understands and answers concrete, simple questions if they are addressed carefully and slowly to him/her. Interacts in a simple way but communication is mostly dependent on repetition, rephrasing and repair.	Produces isolated, mainly pre-packaged utterances with much pausing (e.g. search for expressions). Links words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "but".	Shows very limited vocabulary and memorized expressions related to particular concrete situations. <i>May overuse certain words. Shows frequent inaccuracies that require a sympathetic listener.</i>	Shows only a few simple memorized grammatical features and sentence patterns. <i>Errors are likely to be frequent and common.</i>	Pronunciation can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of the language group concerned.